

---

# ISTRAŽIVANJA

---

UDK: 37.014

316.72

Izvorni znanstveni rad

Primitljeno: 10. 02. 2002.

Prihvaćeno: 06. 03. 2002.

MICHELINE REY-VON ALLMEN

*Genève, Suisse*

## Une éducation interculturelle : défi et nécessité pour nos sociétés pluriculturelles\*

### RÉSUMÉ

Après avoir présenté globalement la perspective interculturelle, dans ses dimensions de réalité et de projet, l'article souligne le rôle de l'éducation dans la construction de communautés intégrées et de relations interculturelles. Ainsi, les enseignants ont un rôle majeur dans l'accueil des différences et de la diversité. De par leur influence sur les enfants et les jeunes, ils ont une responsabilité dans la construction des représentations et des identités. Or la question identitaire est au cœur de la compréhension et de la gestion de la réalité pluriculturelle. Car l'appréhension de l'identité est la plaque tournante qui favorisera ou bloquera les négociations sociales. Elle alimente les guerres ou favorise la coopération. Il convient de se représenter les identités comme des processus dynamiques et interactionnels. Ceux-ci se construisent dans l'interaction, non seulement dans la diachronie, mais aussi dans la synchronie. Lorsque le contexte change, les supports identitaires privilégiés comme les solidarités se déplacent et se transforment. Les individus ont non seulement une identité plurielle, mais ils peuvent se référer dans leur construction à des éléments empruntés à plusieurs cultures et les réinterpréter. En outre, les porteurs de cultures différentes peuvent revendiquer les mêmes éléments comme appartenant à leur culture. Il importerait donc de prendre conscience de la multiappartenance du patrimoine culturel. La perspective interculturelle interpelle toute l'organisation et toutes les activités des institutions éducatives (comme du reste de toutes les autres institutions sociales). Quelques pistes sont données, qui concernent aussi bien l'institution scolaire dans son ensemble que la classe. Il est souligné notamment que les diverses institutions éducatives (de la crèche à l'Université) ne sont pas que des lieux d'instruction et d'acquisition de connaissances. Elles sont aussi des lieux de vie et d'expérience, d'acceptation mutuelle et de solidarité. Ainsi, une éducation interculturelle implique deux dimensions : une dimension connaissances, et une dimension expérience, qui inscrit l'éducation dans la vie.

MOTS CLES: éducation interculturelle, l'interculturel, identité, institutions éducatives

### Une perspective interculturelle ?

On parle beaucoup d'interculturel aujourd'hui, le mot est devenu à la mode, parce qu'on commence à se rendre compte que nos communautés sont très hétérogènes. On est contraint de réagir à la diversité. Je ne pense pourtant pas que la perspective interculturelle rencontre un accord aussi large qu'il y paraît. C'est une approche encore subversive qui, en tous cas, nécessite encore une action engagée et persévérante.

En effet, notre société ne donne pas la priorité au dialogue et à la solidarité. Elle est plutôt traversée par une logique que j'appelle *mono*, manichéiste et linéaire.<sup>1</sup> On

---

<sup>1</sup> Cette réflexion est développée dans « *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire* » (Rey, 1996).

pense souvent d'abord à *moi, ma famille, mon pays, ma nation, mon Dieu*. Sont à sauvegarder avant tout ma langue (au singulier), mon identité, ma culture, ma religion.

Lorsqu'il faut tenir compte de la pluralité, on la formule en termes de hiérarchisation, de juxtaposition, de marginalisation. Comptent prioritairement pour chacun ses propres intérêts, pensés souvent dans l'autonomie et le court terme.

Pourtant, la réalité nous impose, qu'on le veuille ou non, une interdépendance entre les éléments de la nature, les groupes humains et les individus, sur toute la planète. Ce sont les guerres, les famines, les catastrophes écologiques, les migrations qu'ont entraînés les égoïsmes qui nous le rappellent de la façon la plus percutante. Nous sommes appelés à remplacer notre logique mono par une logique que j'appelle une logique de l'*inter*. Cela concerne tous les secteurs et tous les aspects de la vie de nos sociétés : la politique, l'économie, l'écologie, les migrations, la santé, les médias, l'éthique, et bien sûr, parce qu'elle a un rôle transversal : l'éducation.

### **Mais qu'est-ce que l'interculturel ?**

A mon avis, l'approche interculturelle a deux dimensions. Au niveau de la *réalité*, des faits, de la description objective et scientifique, elle invite à prendre acte et à rendre compte de la dynamique enclenchée par la communication, la migration, les mouvements de population (régionaux et transcontinentaux), à reconnaître la réalité des interactions qui façonnent les communautés et à partir desquelles celles-ci se transforment. Toute vie, toute relation est dynamique, toute culture est métissée et nous sommes, d'une manière ou d'une autre, tous migrants et tous métis. C'est une lapalissade, mais il n'est facile ni de rendre compte de ces échanges et de ces transformations, ni toujours de les accepter... A partir de là, au niveau du *projet* d'éducation et de société, l'approche interculturelle invite à faire en sorte que ces interactions concourent au respect mutuel et à l'enrichissement de communautés solidaires, plutôt qu'elles ne renforcent les rapports de domination et de rejet.

J'ai proposé<sup>2</sup> le terme d'*interculturel* pour désigner cette perspective, parce qu'il est riche de sens. Le préfixe *inter* rappelle les dimensions d'interdépendance, d'interaction, d'interrelations, de décroïsonnement, d'échange, de réciprocité, de solidarité présentes et à promouvoir. Dans culturel, la référence à la notion de *culture* (au sens anthropologique) évoque la reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et groupes, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde. Elle évoque aussi la reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre différentes cultures, et ceci dans l'espace et dans le temps.

Ajoutons que cette perspective nous invite à une certaine décentration, à un *questionnement*, dans la réciprocité, par rapport à nos visions égocentriques (socio-, ethno-, culturo-, européocentriques) du monde et des relations humaines. Elle invite à saisir la réalité dans sa dynamique. Avec la communication, les cultures, les communautés, les identités se transforment, et chaque individu participe de plusieurs. Il s'agit

---

<sup>2</sup> Au Conseil de l'Europe notamment (voir Rey, 1986).

donc d'appréhender cette réalité d'une manière dialectique, capable de rendre compte des relations et des changements réels et potentiels qu'elles entraînent.

On peut voir aussi l'interculturel comme une *stratégie*. Une stratégie pour :

- interroger nos certitudes ego- socio- ou ethnocentriques et nos normes monoculturelles;
- transformer les images et les représentations stéréotypées, dépasser les préjugés générateurs de jugements et d'actions et modifier le « prix » accordé aux diverses valeurs, compétences et cultures;
- transformer et diversifier les rapports de force et faire une place, à égalité, à ceux (individus ou groupes) qui sont dépréciés, comme à leurs compétences, leurs références culturelles et leurs modalités d'expression;
- favoriser le décloisonnement, la reconnaissance de la complexité et des relations existant aussi bien entre les objets (cultures, classes sociales, institutions, ordres d'enseignements, disciplines scientifiques, etc.) qu'entre les êtres humains, de tous âges, de toutes langues, ethnies, cultures ou religions;
- apprendre et développer la négociation et la communication entre les individus et entre les groupes, et faire en sorte que celles-ci soient positives pour toutes les parties;
- articuler les responsabilités qui incombent à chacun par rapport aux communautés locales et nationales et par rapport à la communauté internationale;
- assurer une éducation aux droits humains et promouvoir la solidarité.

En Europe occidentale et avec le Conseil de l'Europe, nous avons développé l'interculturel dès les années 70 dans un contexte où la pluralité culturelle était engendrée essentiellement par les migrations, et c'est à partir du monde de l'éducation que ce concept s'est diffusé. En Europe centrale et orientale, les mouvements migratoires sont certes présents, notamment du fait des tensions et des conflits politiques, mais la pluralité la plus évidente, et peut-être la plus problématique, est celle qui est constituée par les diverses communautés culturelles<sup>3</sup> présentes à la suite de circonstances historiques diverses, souvent anciennes<sup>4</sup>. Ce sont donc les relations de cet ensemble de communautés que, dans ces régions, l'interculturel interroge d'abord, avec la collaboration, essentielle dans ces contextes aussi, de tous les partenaires de l'éducation. Bien sûr, nous ne devons, ni à l'ouest, ni à l'est, nous limiter à construire une solidarité avec un groupe seulement (les migrants ou les communautés culturelles traditionnelles) ou à partir du seul champ éducatif. Car l'interculturel concerne toute la vie sociale. Agissons partout où nous le pouvons. Mais puisque, en l'occurrence, c'est surtout dans le champ de l'éducation que j'ai travaillé, que j'ai pu réfléchir et agir, c'est à l'éducation que je me référerai à présent.

### **Le rôle de l'enseignant dans l'accueil des différences et de la diversité**

Dans la relation interculturelle et dans la construction d'une communauté intégrée (c'est à dire d'une communauté dans laquelle tous les éléments, individus ou

---

<sup>3</sup> J'utilise le terme de communauté culturelle d'une manière générique. Je pense aux groupes nationaux, ethniques, religieux, etc. divers, et aux communautés majoritaires, aussi bien qu'aux communautés minoritaires.

<sup>4</sup> Voir l'intéressant ouvrage de Foucher (1994).

groupes, font partie intégrante et dans laquelle il y a *partage de l'espace symbolique*<sup>5</sup>), l'enseignant, en tant qu'acteur social, a un rôle déterminant et une responsabilité, au moins à trois niveaux : au niveau de faits, des représentations et des identités. Précisons :

- au niveau des faits, des actes, des échanges. La place qui est faite dans l'école aux élèves de différentes origines et à leurs compétences linguistiques et culturelles, la qualité des relations dans la classe, entre élèves et enseignants et entre les élèves, la place accordée aux familles et les modes de relations établis, plus globalement les politiques éducatives et linguistiques, les programmes, la répartition des élèves, etc., tous ces éléments ont une influence considérable sur la qualité de l'intégration.
- au niveau des images, des discours, des représentations, qui sont générateurs de jugements et d'actions (effet Pygmalion). Lorsque nous portons un jugement sur une situation ou une personne, nous n'aimons pas nous déjuger, avoir tort. Donc nous faisons en sorte que la réalité nous donne raison et nous avons tendance à ne retenir des événements ou des relations que ceux qui confirment notre opinion. A partir de là, notre opinion a un effet sur la réalité et le comportement d'autrui. De manière plus spécifique, les jugements que portent les enseignants ont un effet sur le comportement des élèves, qui sont encouragés par les marques d'appréciation, ou alors qui intériorisent la dévalorisation dont ils sont l'objet, ce qui bloque leur développement, leurs apprentissages, leur insertion sociale. Les préjugés et les jugements négatifs que peuvent porter les enseignants sur d'autres personnes, d'autres groupes ou sur différents objets ont aussi un effet sur les élèves et tendent à paralyser leur ouverture à l'autre et leur curiosité.
- au niveau des identités, personnelles et sociales, qui se construisent en interaction et qui sont à la fois construites, choisies par l'individu, et prescrites<sup>6</sup>, en quelque sorte imposées par l'environnement. D'une manière générale, l'identité que nous attribuons à une personne, le jugement que nous portons à son égard, influencent son comportement et ses choix. Ce jugement affecte donc l'estime de soi de l'individu concerné en la renforçant ou en la blessant. Il s'agit là d'un processus général, mais particulièrement puissant dans la relation pédagogique.

En outre, dans cette emprise de la collectivité sur l'identité des individus et des groupes qui la constituent, les représentations jouent encore une fois un rôle important.

---

<sup>5</sup> Au terme du Projet du Conseil de l'Europe « Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels » il était souligné que « il s'agit de reconnaître les différentes communautés culturelles comme participantes actives et constitutives de la réalité sociale pluriculturelle, responsables elles-mêmes de leur développement propre mais aussi du développement culturel commun de l'ensemble multiculturel dont elles font également partie. En d'autres mots, il s'agit de reconnaître les communautés culturelles comme acteurs contribuant à la constante reconstruction d'un patrimoine identitaire commun de la collectivité territoriale concernée, et non comme un groupe à l'égard duquel une société, se fixant dans une identité culturelle dominante, adopte une attitude de protection bienveillante ou au moins tolérante ». Il s'agit d'assurer un « *partage de l'espace symbolique* au sein de la société dont l'identité est en transformation constante au travers des apports des groupes tant minoritaires que majoritaires » (Grosjean, 1997: 20).

<sup>6</sup> Voir les travaux de Camilleri sur les questions identitaires (notamment 1994; 1995; 1996).

La manière de penser les identités, de se les représenter et, à partir de là, de les revendiquer ou de les rejeter, entraîne des choix non seulement individuels, mais aussi sociaux et politiques. De ce fait, les enseignants, de par l'influence qu'ils ont sur les enfants et les jeunes, ont une responsabilité dans la construction de ces représentations. L'acte constitutif de l'Unesco, en 1945, déclarait : « Les guerres prennent naissance dans l'esprit des hommes, c'est donc dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » Une réflexion sur les identités, inscrite dans une perspective interculturelle, constitue à mon sens une de ces « défenses de la paix », indispensable et essentielle. Car ce sont bien les représentations des identités (« qui prennent naissance dans l'esprit des hommes ») qui alimentent les haines – ces dernières années en fournissent de tragiques exemples – ou qui favorisent la coopération.

Dans cette perspective, je soulignerais quelques aspects essentiels de la dynamique identitaire, en prenant appui sur plusieurs travaux du Conseil de l'Europe comme sur ma propre expérience professionnelle<sup>7</sup>.

### **Les identités en tant que processus dynamiques et interactionnels**

Il convient de se représenter les identités comme des *processus*, qui se construisent en interaction, non seulement dans la diachronie, mais aussi dans la synchronie, à partir de la diversité des relations et des négociations qu'ont à gérer les individus et les groupes dans le présent. Elle sont le *reflet* de la représentation qu'ils se font de ce qui les distingue d'autrui et de la manière dont autrui les perçoit. Ainsi, l'identité se construit par "réaction", pour se distancer de l'image que l'autre a de soi ou pour s'y conformer. On le voit, la qualité des relations y joue un rôle important et sera de nature à transformer les perceptions et les supports identitaires. Camilleri (1997: 200) distingue « deux grandes opérations identitaires : d'une part être et demeurer d'accord avec le sens qu'on se donne, ce qui désigne la fonction *ontologique* : de l'autre mettre et conserver ce sens en consonance avec l'environnement social, ce qui répond à la fonction *pragmatique* ».

Lorsque le contexte change, les supports identitaires privilégiés (langues, religion, nom, ethnicité, etc.) comme les solidarités se déplacent et se transforment. Il se produit alors une réorganisation des traits distinctifs identificatoires.

En contexte pluriculturel, toutes les cultures en contact sont modifiées et enrichies.

Les individus ont non seulement une pluralité d'identités (ou, plus exactement, une identité plurielle, complexe), mais dans un environnement pluriculturel, ils peuvent se référer, dans la construction de ces identités (de cette complexité), à des éléments (valeurs, symboles, traits culturels divers) empruntés à plusieurs cultures et les réinterpréter. Parmi les vecteurs d'identité privilégiés, on peut citer par exemple les mythes fondateurs, la mémoire collective, les droits et obligations, les symboles et emblèmes (héros, drapeau, blason, et même mascotte), le patrimoine culturel.

---

<sup>7</sup> Cette réflexion a été développée dans Rey (1997). Voir aussi Rey-von Allmen (1995), Dadi (1995), *Conférence finale du projet « Démocratie... »* (1997).

Les porteurs de cultures différentes peuvent revendiquer les mêmes éléments comme appartenant à leur culture. On le dit peu, du fait d'une fâcheuse tendance à l'ethnocentrisme. Mais le fait de revendiquer certaines valeurs pour sa propre culture à l'exclusion des autres est souvent l'effet d'une illusion d'optique. La proximité de sa propre culture et l'ampleur de la connaissance que l'on en a cachent en grande partie les autres cultures, qui ne sont appréhendées qu'à partir de stéréotypes réducteurs et qui restent largement méconnues. On ignore notamment les relations qui sont ou qui ont été entretenues entre ces cultures. Nous sommes riches d'un patrimoine culturel commun (qui ne s'arrête pas aux frontières de l'Europe), qu'il est intéressant de faire connaître aux jeunes et aux moins jeunes, afin qu'ils apprennent à le partager et à l'enrichir.

Cet aspect d'interculturalité du patrimoine<sup>8</sup>, bien que rarement mis en évidence, est tout à fait important et il peut être souligné dans l'éducation. Alors que les groupes tendent à revendiquer certains objets culturels (par exemple un emblème, un nom, une ville) pour eux seuls ou, en cas de conflit, à détruire certaines richesses culturelles qu'ils attribuent à leurs adversaires pour les appauvrir et les atteindre dans leur être symbolique, une plus juste appréciation de la réalité historique permettrait de prendre conscience de la *multiappartenance culturelle* de ces objets. Ils sont en réalité un patrimoine commun. Leur destruction constitue un appauvrissement pour tous les partenaires.

En ce sens, la « sauvegarde » des cultures que l'on veut conserver « pures », ou la crainte d'une « dégénérescence » culturelle sous l'influence d'apports extérieurs n'ont objectivement pas de sens. Une représentation erronée des identités, appréhendées comme des réalités statiques, peut nourrir des conflits et peut constituer un piège dans la relation interculturelle. En revanche, nous devrions nous rappeler, comme le dit Todorov, que « l'interculturel est constitutif du culturel » (1986: 16).

### **Pistes pour une éducation interculturelle**

L'interculturel concerne toute l'organisation de l'institution éducative et toute son activité, de la crèche à l'université et à la formation professionnelle, et tout l'éventail des populations en formation. Il interpelle les priorités éducatives, les matières enseignées, les programmes, les critères d'évaluation des compétences et des comportements, la vie de la classe et de l'école, la formation des enseignants et des autres personnels, les activités périscolaires.

Ceux qui s'intéressent à l'éducation aux solidarités ont beaucoup de mots différents pour la revendiquer. On parle d'éducation internationale, d'éducation aux droits de l'homme (les Nations Unies ont ouvert, le premier janvier 1995, la décennie de l'éducation aux droits de l'homme), d'éducation à la démocratie et à la citoyenneté démocratique, d'éducation à la paix et au désarmement, d'éducation à la tolérance, d'éducation au développement, à l'environnement, au développement durable, d'éducation européenne, d'éducation planétaire ou globale (*world education, global education*), d'éducation interculturelle, etc.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Voir notamment *Patrimoine et société* (1995).

<sup>9</sup> Quelques précisions sur l'emploi de ces termes ont été données dans Rey (1996: 29–46).

Mais quel que soit le mot préféré comme terme générique, l'interculturel est la voie obligée pour parvenir à un développement solidaire et à un respect des droits humains qui tente de dépasser les ethnocentrismes. Car les instruments internationaux relatifs aux Droits de l'Homme portent la marque des époques qui les ont formulés. Ils requièrent l'esprit critique et la contribution des citoyens d'aujourd'hui et de demain, d'ici et d'ailleurs, pour les réaliser, les actualiser, les développer et, comme le demande Peter Leuprecht, ancien Directeur des droits de l'homme au Conseil de l'Europe, pour « faire prévaloir la réalité sur l'irrationnel », « la communauté d'esprit » sur « la communauté de sang » (1992: 12).

En tant que projet, l'interculturel est un *défi*, social et éducatif, mais, comme tout projet, il est en butte à des *pièges*, qu'il faut reconnaître et éviter.

On croit trop souvent qu'il suffit de valoriser la différence pour « faire de l'interculturel ». C'est une erreur. Stigmatiser les différences peut être dommageable. On souligne par exemple, dans le cadre de projets d'éducation interculturelle, l'importance d'une prise en compte des langues, des cultures et des valeurs des élèves issus de la migration ou de groupes minorisés. C'est juste (comme c'est important aussi de donner une place aux autres langues, cultures et valeurs). Mais cela ne devrait pas nous amener à prendre certains élèves comme « objets » d'illustration des différences. Les enfants, les jeunes, ont généralement envie d'être d'abord acceptés « comme les autres », comme des camarades, comme des concitoyens. On évitera de se servir de ceux qui sont perçus comme différents pour étayer une démonstration, de les impliquer personnellement, de leur imposer des alternatives (choisir *une* nationalité, *une* langue, *une* identité à l'exclusion d'une autre) et de les figer dans des représentations simplificatrices qui risquent d'aboutir à désigner, bientôt à mettre à l'index les uns ou les autres.

Il n'existe pas à proprement parler de méthodologies requises pour assurer une éducation ou pour établir des relations interculturelles, mais des approches qui sont plus à même que d'autres de développer une dynamique interculturelle. On privilégiera des approches actives et participatives qui sollicitent l'intérêt et la créativité des publics concernés, qui fassent appel à toutes leurs capacités et qui leur permettent de s'exprimer et de coopérer. Parmi celles-ci, on peut signaler le développement de divers projets, expérimentés au niveau scolaire mais pouvant être adaptés à la formation d'adultes ou à l'animation communautaire. *L'apprentissage coopératif* (Batelaan, 1998) a pour but d'assurer, lors de la coopération entre groupes, un haut degré de participation de chaque élève et de stimuler la participation des enfants à prestige modeste dans l'interaction. On espère promouvoir ainsi une égalisation des chances éducatives, car plus les élèves participent aux interactions, plus ils sont disponibles aux apprentissages et mieux ils apprennent. *La gestion démocratique de l'enseignement* tend, quant à elle, à promouvoir l'apprentissage et l'exercice de la démocratie à l'école (Holden et Clough, 1998). Elle favorise la communication, la socialisation et la résolution pacifique des conflits. *L'éducation à la communication* (Walker, 1992) implique l'établissement d'un accord sur l'intérêt de communiquer et sur les valeurs communes de communication, le développement des aptitudes à l'écoute et à la compréhension réciproques, à l'expression personnelle et à la transmission de messages constructifs et d'informations. Les apprenants (jeunes ou adultes) seront également invités à communiquer à propos de la

communication (métacommunication) et à comprendre comment fonctionne la communication : les rapports entre la forme et le fond, le rôle des messages non verbaux, le sens et les raisons des messages inachevés, les signes de conflits potentiels et les moyens d'envoyer des « signaux d'apaisement » (Mansour, 1993: 279). Ils seront invités à observer les rites d'interaction (Goffman, 1974) et apprendront à négocier et notamment à donner à chaque intervenant en toute occasion la possibilité de sauver la face. Les apprenants seront également rendus attentifs au fait que les rites d'interaction diffèrent selon les milieux sociaux et les cultures et s'exerceront à communiquer en contexte pluriculturel. Il s'agira bientôt de dissoudre l'autorité du maître et de l'étendre aux élèves eux-mêmes, afin qu'ils apprennent peu à peu à assumer des responsabilités.

L'enseignement dans des écoles et *des classes hétérogènes et pluriculturelles* et les « *Ecoles communautaires* » constituent aussi des efforts de coopération intéressants.

Pour promouvoir l'interculturel, il ne s'agit donc pas de faire table rase de tout ce qui a précédé, mais d'en privilégier, d'en dynamiser les dimensions propres à développer les droits humains et d'élargir les perspectives de la solidarité. Il s'agit à la fois de rendre la solidarité plus concrète, elle concerne notre quotidien, et moins limitée : les frontières que nous traçons ne sont souvent, au regard des droits de l'homme, pas justifiées.

Il faut souligner aussi que la responsabilité de promouvoir une éducation interculturelle qui mette en valeur les identités et les compétences de chacun est largement transversale. Elle incombe, bien sûr, aux écoles et aux institutions de formation, en collaboration avec les parents. Mais elle concerne également toute la communauté sociale et implique tous ses partenaires. Elle les concerne de deux manières. Il s'agit d'une part que dans leur propre milieu professionnel et dans leur propre univers relationnel tous veillent à ce que soient reconnues les identités culturelles et leurs richesses et que soient développées les formes de dialogue qui peuvent contribuer à améliorer la communication entre personnes et groupes de cultures différentes (la xénophobie et le racisme sont encore bien présents). Car il ne sert à rien de demander à l'éducation d'adopter des orientations que l'on ne prend pas au sérieux ailleurs. D'autre part, il est important que, en tant qu'acteur social et que citoyen, chacun accorde son appui aux instances éducatives et culturelles et intervienne dans les décisions de façon à favoriser une éducation interculturelle et solidaire.

### **Comment développer une dynamique interculturelle dans la classe**

J'hésite à suggérer des actions particulières. En effet, des propositions trop grossières ou concernant des activités trop ponctuelles risquent de faire tomber dans le piège de la différenciation marginalisante<sup>10</sup> ou de réduire l'interculturel au folklore ou à l'exotisme. En outre, ce sont moins les objets et les activités qui comptent, que la qualité des relations et la mise en confiance lors des négociations qui sont à gérer. Et ceci est valable au niveau des relations avec les parents et les familles, comme au niveau des relations et des activités avec les enfants. Et pourtant, l'éducation a besoin de sup-

---

<sup>10</sup> On trouvera une réflexion sur les risques de marginalisation dans Rey (1993).



ports, les relations se nouent autour de quelque chose d'autre que des discours (même si les paroles – le choix des paroles – et les silences sont importants). En aucun cas je n'aimerais donner de consignes ou de recettes à « appliquer ». La seule chose que je puisse espérer peut-être, c'est contribuer à *nourrir la réflexion, l'imagination et la créativité* des enseignants et des enseignantes, indispensables dans cette aventure intellectuelle et relationnelle que constitue l'enseignement dans une société pluriculturelle.

Les institutions éducatives ne sont pas que des lieux d'instruction, d'acquisition de connaissances. Ce sont surtout des lieux de vie et d'expérience, d'acceptation mutuelle et de solidarité. Tout apprentissage passe par la médiation de la communication et dépend de la qualité des relations pédagogiques. A combien plus forte raison est-ce le cas pour une éducation interculturelle.

Ainsi, du point de vue pédagogique, une éducation interculturelle implique au moins deux dimensions, qui s'articulent indissolublement l'une avec l'autre : une dimension *connaissances* (qui est de l'ordre du savoir, aussi objective que possible) et une dimension *expérience* (subjective et relationnelle).

La première dimension (mais peut-être est-elle bien seconde dans le processus d'apprentissage) a pour but de fournir aux apprenants (enfants, jeunes ou adultes selon leurs capacités de compréhension) des outils conceptuels pour appréhender la réalité et interpréter les informations qu'ils reçoivent, et de mettre à leur disposition une information aussi large que possible, qui leur permette, à travers des regards multiples, de prendre une certaine distance par rapport à leur expérience quotidienne, de dépasser les préjugés, de se situer et de communiquer dans un monde divers. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle peut s'articuler sur toutes les disciplines d'enseignement, qu'il s'agisse des sciences humaines et sociales, notamment de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, de l'éducation aux médias (appelée parfois aussi « critique de l'information »), du droit, des langues, des littératures et des disciplines artistiques, ou des sciences dites exactes<sup>11</sup>, de l'économie domestique, de l'éthique et de l'étude des religions.

La dimension expérience inscrit l'éducation dans la vie. Elle mobilise l'ensemble de la personnalité et des potentialités de l'apprenant afin de lui assurer un développement équilibré et harmonieux qui lui permette d'être disponible à autrui. Il importe que tous les élèves, de toutes origines et identités puissent vivre la communication de manière positive, qu'ils et qu'elles puissent partager la même expérience et se sentir également accepté-e-s. Car être accepté-e est une condition sine qua non pour pouvoir à son tour être « acceptant-e ». Et s'il faut que les enseignants et les enseignantes puissent faire partager cette expérience à leurs élèves, il faut d'abord qu'eux-mêmes, qu'elles-mêmes, vivent l'interculturel comme enrichissant. Car les enfants sont tout aussi sensibles à ce que sont et à ce que vivent les maîtres et maîtresses qu'à ce qu'ils ou elles disent ou enseignent. A partir de là peuvent se construire toutes les pratiques

---

<sup>11</sup> Avec l'étude du « Manifeste de Séville », par exemple, écrit par une équipe de scientifiques puis adopté et diffusé par l'UNESCO en 1991, les élèves pourront prendre conscience que l'image de l'ennemi est une construction artificielle et que la violence et la guerre sont étroitement associées à l'avènement de la science moderne.

de la solidarité, dans la classe et vers l'extérieur. Elles vont de l'écoute, de la collaboration, de l'entraide et du partage des connaissances à la reconnaissance et à la défense des droits d'autrui, comme à l'engagement dans des activités de solidarité.

Toutes sortes d'activités peuvent susciter une ouverture interculturelle. J'en suggérerai quelques-unes, parmi beaucoup d'autres possibles, qui devraient bien sûr être adaptées en fonction de l'âge des élèves et des situations locales.

- A l'occasion des problèmes étudiés dans l'une ou l'autre discipline, on peut inviter des intervenants extérieurs. Leur apport sera d'autant plus instructif qu'ils représenteront différents points de vue, différents milieux sociaux, différents groupes culturels. Il attestera qu'on peut être expert même quand on est d'une autre culture... Il serait d'ailleurs bénéfique qu'au sein de l'institution scolaire coopèrent et soient reconnus des professionnels issus de différentes communautés. Ils pourraient être à la fois des signes vivants du fait que la diversité des identités est bienvenue dans l'école et constituer des intermédiaires culturels entre l'école et les familles. La même origine culturelle n'est toutefois pas une garantie absolue de bonne compréhension des familles. On veillera à ce que ces collaborateurs aient gardé de bonnes relations avec leurs origines. Car on peut rencontrer aussi des adultes, issus de communautés minoritaires, qui ont fait tant d'efforts pour s'intégrer qu'ils ont adopté leur nouvelle culture avec intransigeance et qu'ils regardent d'une manière particulièrement sévère la communauté dont ils viennent.
- Les bibliothèques, ludothèques et centres audiovisuels pourraient s'enrichir de documents concernant une diversité de cultures – dont celles représentées localement – et dans plusieurs langues. Les livres bilingues et les livres-cassettes sont de plus en plus fréquemment disponibles. Une animation de ces bibliothèques et centres interculturels peut être envisagée avec la collaboration de parents de langues et de cultures diverses, qui peuvent y apporter leur contribution (et par là même être mis en valeur) par la lecture de textes, la narration d'histoires, l'enseignement de jeux, de chansons ou de danses, l'évocation de souvenirs, le récit d'expériences, la présentation d'un artisanat, d'une technique ou de diverses compétences spécifiques.
- La participation aux événements culturels, aux fêtes et aux activités artistiques locales, la visite de musées et d'expositions temporaires peuvent être intéressantes. Les musées peuvent d'ailleurs prévoir des activités pédagogiques autour des expositions qu'ils mettent sur pied<sup>12</sup>.
- On peut faire découvrir aux enfants la richesse de la diversité à travers des activités construites autour de thèmes comme la diversité des codes. Selon les âges, il peut s'agir de dessiner ce que l'on voit à travers des lunettes, inventer des codes de communication, travailler sur les codes linguistiques (phonologiques, rythmiques, intonatifs, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques, etc.) de plusieurs langues (Rey, 1985).

---

<sup>12</sup> Des musées de Roumanie, avec la collaboration du Conseil de l'Europe, ont organisé par exemple pour les écoles et la communauté locale des expositions mettant en évidence l'enrichissement de leur région à travers l'histoire grâce à la présence des diverses communautés culturelles et à leur apport.

- La mise en évidence des compétences linguistiques peut être faite grâce à la réalisation d'un diagramme des langues (Reid, 1988) indiquant pour chaque élève (et pour chaque enseignant) ses pratiques linguistiques dans différents contextes (scolaire, familial, professionnel, loisirs, TV, communauté religieuse, etc.). On sera parfois étonné de la richesse des compétences linguistiques présentes dans la classe, qui peuvent être mises à contribution lors de nouveaux apprentissages.
- Il serait intéressant aussi de suivre les travaux du Conseil de l'Europe relatifs au portfolio des langues et de s'impliquer dans ces expériences.
- L'art, plus que tout autre fait culturel, traverse les frontières. C'est une voie d'accès privilégiée à la découverte et à l'appréciation des cultures différentes. C'est un pont entre les cultures et entre les personnes. La musique, l'architecture, les arts appliqués, permettent de faire prendre conscience que toutes les cultures ont donné naissance à des expressions artistiques comparables et que les influences réciproques sont nombreuses. L'art culinaire offre des occasions d'apprécier la variété des mets et des recettes qui nous sont parvenues avec les migrations, de découvrir la diversité des goûts et l'apprentissage culturel dont ceux-ci dépendent, de réfléchir aux rôles sociaux des repas, aux codes et aux rites qui y président, à la diversité des traditions et des ajustements réalisés pour s'adapter à la vie « moderne ». Les enfants peuvent être invités à s'exprimer et à partager les sentiments d'autrui par le chant, la rythmique, la danse, la peinture, les contes, le théâtre. Ils peuvent par exemple apprendre des chansons d'ici et d'ailleurs en plusieurs langues. Ces activités pourraient se nourrir d'études, peut-être avec la collaboration de parents et d'intervenants extérieurs, sur les emprunts et les enrichissements mutuels intervenus au cours des âges et sur l'interdépendance des cultures et des langues.
- Au cours de l'année, les fêtes sont nombreuses. Les classes peuvent apprendre à connaître le sens de celles qui sont célébrées par différentes communautés, et peut-être, y participer.
- Chez les petits, un ensemble d'activité peut s'effectuer autour du voyage (imaginaire) qui se réalise, semaine après semaine, à travers le monde ou, d'une manière plus précise, à travers les musiques ou les rythmes du monde (sans oublier ceux du lieu où l'on se trouve : tous les enfants ont besoin d'être reconnus, explicitement). Occasionnellement, les parents, peuvent participer aussi à cette activité, en apportant des souvenirs, des histoires, des objets, des chansons, des comptines de leur patrimoine. Mais on veillera à ne pas imposer aux familles, dans la représentation que nous en avons et que nous transmettons, une origine mono, car les enfants les plus fragiles peuvent ressentir cette désignation (on a beaucoup parlé de stigmatisation) comme un rejet, alors qu'ils aimeraient être « comme les autres ».
- Des activités peuvent être proposées autour de « La fleur culturelle », mettant en évidence la pluralité identitaire de chaque enfant (dans chaque pétale de la marguerite, l'enfant indique une dimension de son identité) qui est à la fois semblable aux autres sous de nombreux aspects, et différent-e, spécifique, original-e, sous d'autres aspects.

- La technologie éducative et l’informatique, en se développant, facilitent la prise de contact et les échanges culturels. La correspondance scolaire (même pour les tout petits grâce aux cassettes audio), les jumelages de classes ou d’écoles, les voyages d’étude, les visites, les échanges linguistiques, la participation au système des Ecoles associées de l’Unesco offrent de nombreuses occasions d’apprentissage et d’expériences interculturels.
- Il est intéressant de faire participer les jeunes aux événements culturels internationaux, de célébrer les journées de commémoration proposées par les organisations internationales, par exemple la journée des droits de l’enfant (20 novembre), celle des droits de l’homme (10 décembre)<sup>13</sup>.
- On peut aussi inviter les élèves, de manière nuancée et en présentant différents points de vue, à réagir aux événements politiques et, s’ils participent à des manifestations sportives, à réfléchir à leurs implications et à examiner la position qu’il convient de prendre à leur égard (parfois, le sport prône la collaboration mais tend à exacerber l’esprit de compétition et le nationalisme peu amical à l’égard des adversaires...).

\* \* \* \*

L’interculturel est une réalité et un défi passionnants. Mais il exige de notre part du respect, du tact et une réelle empathie. Il est souvent si loin de notre mode de pensée habituel mono, qu’il réclame aussi une constante vigilance. Nous ne sommes pas à l’abri des pièges et des erreurs. Il ne s’agit ni d’enfermer les individus dans leurs différences ou de les leur imposer, ni de vouloir hâtivement nier la diversité, mais de considérer la dynamique enclenchée par cette diversité et par les interactions qui en découlent, d’en reconnaître la complexité, d’en apprécier les richesses et de construire, avec elles, grâce à elles, une communauté « intégrée », c’est à dire solidaire.

## RÉFÉRENCES

- BATELAAN, Pieter (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education.
- CAMILLERI, Carmel (1994). « Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels », in: Cristina Allemann-Ghionda (éd.). *Multiculture et éducation en Europe*. Berne: Lang, pp. 243–250.
- CAMILLERI, Carmel (éd.) (1995). *Différence et cultures en Europe*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- CAMILLERI, Carmel et VINSONNEAU, Geneviève (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes*. Paris: Colin – Masson.
- DADSI, Driss (1995). *Particularismes et universalisme : la problématique des identités*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

---

<sup>13</sup> Par exemple en invitant les élèves à réfléchir à la Déclaration universelle des droits de l’homme et à illustrer par un dessin un de ses articles, comme l’a fait il y a quelques années le Conseil de l’Europe.

- Conférence finale du projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels »* (21–23 mai 1997). Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe.
- FOUCHER, Michel (1994). *Les minorités en Europe centrale et orientale*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- GROSJEAN, Etienne (1997). *Vers une démocratie interculturelle ? Présentation des travaux. Projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités: les aspects éducatifs et culturels », Conférence finale, 21–23 mai 1997*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HOLDEN, Cathie et CLOUGH, Nick (éds) (1998). *Children as Citizens. Education for participation*. London – Philadelphia: Kingsley.
- LEUPRECHT, Peter (1992). « L'éducation aux droits de l'homme », *InterDIALOGOS*, Neuchâtel, N° 2, pp. 11–12.
- MANSOUR, Sylvie (1993). « Problèmes de loyauté, richesse et difficultés dans l'intervention psychologique », in : Micheline Rey-von Allmen (éd.). *Psychologie clinique et interrogations culturelles. Le psychologue, le psychothérapeute face aux enfants, aux jeunes et aux familles de différentes cultures*. Paris: CIEMI – L'Harmattan, pp. 275–280.
- Patrimoine et société* (1995). *Patrimoine européen 3*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- REID, Euan (1988). « Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires », in: Micheline Rey (éd.). *Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale: questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques*. (Bulletin CILA, Neuchâtel, N° 47), pp. 143–154.
- REY, Micheline (1985). « Des cribles phonologiques aux cribles culturels : vers une communication interculturelle », *Bulletin CILA*, Neuchâtel, N° 41, pp. 44–84.
- REY, Micheline (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle 1977–1983*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- REY, Micheline (1993). « Immigration, marginalisation et chances éducatives », *Education et recherche*, Fribourg, N° 1, pp. 99–118.
- REY-von ALLMEN, Micheline (1995). « Les migrations à travers les arbres généalogiques: une contribution à la formation interculturelle des personnels de l'éducation », in: Edo Poglià, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (éds). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*. Berne: Peter Lang, pp. 259–265.
- REY, Micheline (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genève: Université, FPSE (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 79, Coll. Théorie et pratiques).
- REY, Micheline (1997). *Identités culturelles et interculturalité*. Genève: Centre européen de la culture (Actes Sud, Coll. L'Europe en Bref).
- TODOROV, Tzvetan (1986). « Le croisement des cultures », *Le croisement des cultures. Communications*, Paris, N° 43, pp. 5–24.
- WALKER, J. (1992). *Violence et résolution des conflits à l'école. Etude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Micheline Rey-von Allmen

## INTERKULTURNI ODGOJ: IZAZOV I NUŽNOST ZA NAŠA VIŠEKULTURNA DRUŠTVA

### SAŽETAK

U članku se najprije daje opći pregled interkulturalnosti kroz zbilju i projekte, te se potom ističe uloga odgoja u izgradnji integriranih zajednica i interkulturalnih odnosa. Tako nastavnici imaju bitnu ulogu u prihvaćanju različitosti i raznolikosti. Zbog njihova utjecaja na djecu i mlade, oni su odgovorni za izgradnju predodžaba i identiteta. A pitanje identiteta nalazi se u srži razumijevanja i vođenja višekulturalne zbilje, jer je njegovo poimanje ključ koji će ubrzati ili zaustaviti socijalne pregovore. Ono potpiruje ratove ili potiče na suradnju. Potrebno je sebi predočiti identitete kao dinamične i interaktivne procese. Oni se grade unutar interakcije, ne samo dijakrono, nego i sinkrono. Kada se mijenja kontekst, stupovi na koje se najradije oslanja identitet, kao što je primjerice solidarnost, doživljavaju pomak i promjenu. Ne samo da pojedinci imaju više identiteta, nego se pri njihovoj izgradnji mogu pozvati na elemente posuđene od više kultura i iznova ih protumačiti. Usto, nositelji različitih kultura mogu iste elemente proglasiti svojima. Nužno je, dakle, spoznati višestruku pripadnost kulturalnog nasljeđa. Interkulturalni izgledi tiču se cjelokupne organizacije i svih aktivnosti obrazovnih ustanova (kao, uostalom, i svih ostalih socijalnih ustanova). U radu se ukazuje na razne putove koji imaju veze s institucijom škole u cjelini, kao i s razredom. Ističe se, između ostaloga, da različite odgojne ustanove (počevši od jaslica pa sve do sveučilišta) nisu samo mjesta gdje se uči i stječe znanje, nego su i mjesta gdje se živi i stječu iskustva, mjesta uzajamnog prihvaćanja i solidarnosti. Na taj način interkulturalni odgoj mora nužno imati dvije dimenzije: dimenziju znanja i dimenziju iskustva, kojom obrazovanje postaje dijelom života.

KLJUČNE RIJEČI: interkulturalno obrazovanje, interkulturalnost, identitet, obrazovne ustanove

Micheline Rey-von Allmen

## INTERCULTURAL EDUCATION: A CHALLENGE AND NECESSITY FOR OUR MULTICULTURAL SOCIETY

### SUMMARY

The paper first provides an overall review of interculturalism as seen through its reality and its projects, after which the author emphasises the role of education in the construction of an integrated society and intercultural relations. Teachers have an essential role in the acceptance of differences and diversity. Due to their influence on children and youth, they have a responsibility in the construction of conceptions and identities. The question of identity has a central place in the understanding and direction of pluricultural realities, since understanding identity is a key to facilitating or making barriers in regard to social discourse. It either fuels wars or facilitates cooperation. It is necessary to see identities as dynamic and interactive processes. They are built upon interaction, in both a diachronic and synchronic sense. When the context is changed, the pillars that support identity, such as – e.g. solidarity – are moved or else changed. Not only do individuals have multiple identities, but also in the construction of their identities they call upon elements from many cultures and re-evaluate them. Moreover, bearers of various cultures may claim the same cultural elements to be theirs. It is hence necessary to understand that cultural heritage has multiple ownership. Intercultural perspectives pertain to the organisation level as a whole and to all activities undertaken by educational institutions (just as is the case of all other social institutions). The paper indicates various directions pertaining to school institutions as a whole and to classes. It emphasises, among other things, that educational institutions (from infant nurseries to universities) are not just places of learning and in which knowledge is acquired, but also places in which one lives and gains experiences, places in which mutual acceptance and solidarity is developed. In this way, intercultural education must be extended to two dimensions: the dimension of knowledge and the dimension of experience, through which education becomes a part of life.

KEY WORDS: intercultural education, interculturalism, identity, educational institutions